



ANÀlisi DE LA COMPETÈNCIA DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DAVANT ALUMNAT AMB DISCAPACITAT

**Treball Final de Grau de Ciències de
l'Activitat Física i de l'Esport**

Núria ARISA i CLOSAS

Curs: 2013 - 2014

Montse Martín Horcajo

Universitat de Vic

16 de maig de 2013

Resum

La present investigació es fonamenta en l'anàlisi de la competència del professorat d'educació física envers un alumnat amb discapacitat. L'objectiu és tenir coneixement de com el professorat assoleix aquesta competència i detectar possibles mancances a través de la formació adquirida, la figura de suport a les classes i/o la implicació de la família de l'alumnat.

S'han analitzat 4 professors que han tingut estudiants amb discapacitat entre el seu alumnat amb l'objectiu de relacionar les seves vivències i punts de vista amb les idees dels investigadors més rellevants que presento en el marc teòric. Els resultats obtinguts demostren, d'una banda, que a les universitats catalanes hi ha poca formació en aquest àmbit, de l'altra, que a la figura de suport tot i ser de gran ajut si l'administració la concedeix li manquen coneixements d'educació física i, finalment, que la implicació de la família de l'alumnat és, sovint, imprescindible. D'altra banda, també s'ha detectat que la formació universitària va enfocada a un alumnat "estàndard", i, respecte la figura de suport, cal destacar la reivindicació del professorat per exercir el dret a decidir sobre la necessitat o no d'aquesta figura.

Paraules Clau

Formació universitària, competència, discapacitat, figura de suport, professorat, educació física adaptada, necessitats educatives especials

Abstract

This study is based on the analysis of the competencies of physical education teachers regarding students with disabilities. The goal of this study is to determine how teachers achieve these competencies as well as to detect possible deficiencies through the education that they have received, the figure of the support person in class and the family involvement.

I have analysed four professors who have had students with disabilities in order to compare their experience and points of view to the most relevant researchers' ideas, which I present in the theoretical framework. The results show, first of all, that Catalan universities do not offer much training in this field. Secondly, they also show that a support person is very helpful when the administration provides one; however, they

lack of physical education training. Finally, it is proven that family involvement is often essential. On the other hand, it has been found that higher education focuses mainly on “standard” students. Regarding the support person, it is important to point out the teachers’ demands to decide whether this figure is necessary or not.

Keywords

Higher education, competency, disability, support person, faculty, adapted physical education, special educational needs

Contingut

1	Introducció	5
2	Fonamentació teòrica	7
2.1	Assignatures proposades a les universitats catalanes que s'imparteix el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport al curs 2013-2014.....	7
2.2	El treball per competències.....	9
2.2.1	Les competències d'avui són el mateix concepte que les competències que es van començar a parlar a partir dels anys setanta?	11
2.2.2	El debat sobre el treball per competències	12
2.3	El concepte de discapacitat i la seva evolució	21
2.4	L'escola inclusiva.....	22
2.5	La figura de suport a les classes.....	25
2.6	La família	27
3	Metodologia	29
3.1	Mostra	29
3.2	Instruments.....	31
4	Resultats.....	34
5	Conclusions	42
6	Bibliografia.....	46
7	Webgrafia	48

1 Introducció

El treball que exposo a continuació està proposat des de l'assignatura de Treball Final de Grau que actualment curso a quart del Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. La investigació que es presenta està centrada en un anàlisi de la competència del professor d'educació física davant alumnes amb discapacitat.

L'objectiu d'aquest treball és tenir coneixement de com el professorat assoleix aquesta competència i detectar possibles mancances a través de la formació adquirida, la figura de suport a les classes i/o la implicació de la família de l'alumnat. Mitjançant el testimoni de de professorat que ha treballat amb algun cas real d'alumnat amb discapacitat a les seves classes, s'intentarà resoldre, conèixer i identificar tots aquests interrogants.

Les hipòtesis amb les quals em baso abans d'iniciar la recerca i que em guiaran i orientaran durant la investigació són les següents: a més formació en temes de discapacitats en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, més competència envers aquest col·lectiu. Per altra banda, a menys formació, menys competència.

Vist això, les preguntes inicials que em plantejo són les següents:

- Com ha influenciat la formació del professorat per pensar que són competents o no davant alumnes en discapacitat?
- Les universitats catalanes, en el cas que imparteixin assignatures en les que es treballi l'atenció a persones amb discapacitat física motriu, aquestes, tenen la mateixa consideració (optatives, formació bàsica, obligatòria, etc.)?
- Quins altres elements han influenciat en la tasca del professorat per tal de ser o no competents davant alumnat amb discapacitat?

El treball el trobem distribuït en diferents parts per tal de comprendre la recerca de forma progressiva i alhora per seguir el mètode científic d'investigació proposat per Heinemann (2003). En primer lloc, trobem una fonamentació teòrica on hi ha tota la informació detallada treballada a partir de diferents autors. En aquest marc teòric s'hi tracten tres temes principals: en què consisteix el concepte de competència, la influència de la figura de suport a les classes d'educació física i la implicació de la família de l'alumnat amb discapacitat respecte l'educació del seu fill/a. A més a més, es fa una petita recerca secundària sobre les assignatures que proposen les universitats catalanes que imparteixen el grau de Ciències de l'Activitat Física i de

l'Esport en discapacitats, una breu introducció al concepte de discapacitat i la seva evolució, i una petita exposició sobre l'inici de l'escola inclusiva i el seu desenvolupament i implantació. Seguidament s'exposa la metodologia que s'ha utilitzat durant el procés d'investigació amb la seva deguda justificació. A continuació s'anoten els diferents resultats obtinguts i tot seguit les conclusions a les que s'ha arribat. Finalment, hi ha anotades les diferents fonts bibliogràfiques que s'han utilitzat per confeccionar aquest treball.

2 Fonamentació teòrica

2.1 Assignatures proposades a les universitats catalanes que s'imparteix el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport al curs 2013-2014

Per començar amb la fonamentació teòrica de la investigació considero oportú fer un anàlisi secundari de les assignatures en matèria de discapacitats que cada universitat catalana proposa en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. A cada una se'n descriu la seva classificació i el nombre de crèdits que li corresponen. Posteriorment aquestes dades ens serviran per poder tenir una idea de la seva consideració dins del grau a cada universitat.

- Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Barcelona) – UB

Assignatura	Classificació	Crèdits
Principis i bases de l'ensenyament de l'activitat física i de l'esport adaptat	Obligatòria	6

- Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Lleida) – UdL

Assignatura	Classificació	Crèdits
Principis i bases de l'ensenyament de l'activitat física i de l'esport adaptat	Obligatòria	6

- Escola Universitària de l'Esport i la Salut (EUSES) (Salt) – UdG

Assignatura	Classificació	Crèdits
Activitat física i esport per a persones amb alguna discapacitat	Obligatòria	6

- Escola Universitària de la Salut i l'Esport (EUSES) (Terres de l'Ebre) (Amposta)

Assignatura	Classificació	Crèdits
Activitat física i esport per persones amb alguna discapacitat	Obligatòria	6

– URV

Assignatura	Classificació	Crèdits
Activitat física i esport per a persones amb alguna discapacitat	Obligatòria	6

- Escola Superior de Ciències de la Salut (Mataró) – UPF

Assignatura	Classificació	Crèdits
Activitat física adaptada	Obligatòria	6
Entrenament funcional en les persones amb discapacitat neurològica	Optativa	4
Pedagogia i principis didàctics de l'activitat física i de l'esport (<i>es tracta transversalment</i>)	Bàsica	6
Biomecànica de l'activitat física i de l'esport (<i>es tracta transversalment</i>)	Bàsica	6
Programació de l'ensenyament de l'activitat física i de l'esport (<i>es tracta transversalment</i>)	Bàsica	6
Teoria i pràctica del joc i expressió corporal (<i>es tracta transversalment</i>)	Obligatòria	6
Anàlisi de l'estructura funcional dels esports i de l'exercici físic (<i>es tracta transversalment</i>)	Obligatòria	6
Activitats gimnàstiques, acrobàtiques i castelleres (<i>es tracta transversalment</i>)	Obligatòria	6

Esports individuals (<i>es tracta transversalment</i>)	Obligatòria	6
Activitats subaquàtiques (<i>es tracta transversalment</i>)	Optativa	6

- Universitat de Vic (Vic) - Uvic

Assignatura	Classificació	Crèdits
Jocs Populars i Tradicionals (<i>es tracta transversalment</i>)	Optativa	6

- Blanquerna (URL)

Assignatura	Classificació	Crèdits
Activitat física adaptada	Optativa	6
Activitat física en àmbit de la salut (<i>es tracta transversalment</i>)	Obligatòria	6

Un cop obtingudes aquestes dades es pot comprovar que les assignatures enfocades en l'àmbit de discapacitats són generalment assignatures de caràcter obligatori amb una validesa de 6 crèdits. En la UPF, a més a més, tracten aquesta temàtica transversalment a partir d'altres assignatures i en alguna assignatura optativa. En el cas de la Uvic, només es s'inclou de forma transversal en una assignatura optativa. En el cas de la URL, l'assignatura enfocada en discapacitats és optativa i també es tracta, però de forma transversal, en una altra assignatura.

2.2 El treball per competències

Per entendre el concepte de competència i relacionar-lo amb l'anàlisi de la investigació, cal posar-nos en context. Tot seguit s'exposa d'on sorgeix aquest terme i com s'aplica en el marc educatiu.

L'any 2000 el Consell Europeu de Lisboa posa en marxa uns grups de treball d'experts amb la finalitat d'identificar els objectius comuns dels sistemes educatius europeus i poder definir les habilitats o destreses bàsiques que haurien d'incloure. Paral·lelament la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) porta a

terme un projecte denominat Definició i Selecció de Competències (DeSeCo), en el que s'estableix una sèrie de competències, indicant que per què aquestes siguin bàsiques o claus han de resultar valuoses per a la totalitat de la població, independentment del sexe, la condició social i cultural i l'entorn familiar. A partir de l'any 2004, la Unió Europea substitueix el terme d'habilitat o destresa bàsica per el de competència clau i es planteja la necessitat de establir una sèrie de competències clau per a l'aprenentatge i que serveixin com a referència per els sistemes educatius dels països membres.

Aquestes competències a Espanya s'acaben anomenant competències bàsiques, i s'incorporen al currículum de primària, secundària i batxillerat. El treball per competències bàsiques a Espanya apareix quan s'implanta la LOE (Llei Orgànica d'Educació) el maig del 2006, i concretament a Catalunya amb el Decret 143/2007 del 26 de juny en el qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments a l'ESO. Aquesta llei d'educació també estableix quines són les competències bàsiques que ha d'assolir un alumne a l'edat de 16 anys per poder obtenir el títol en Graduat en Educació Secundària. L'enfocament competencial no existia en les lleis educatives anteriors, i per tant, aquest ha de contribuir al desenvolupament de competències a més a més d'impartir continguts concrets. Les competències són considerades habilitats personals que permeten a l'alumne integrar-se amb èxit a la vida adulta. Es basen més en un ensenyament interdisciplinar i pràctic que no pas en l'acumulació de coneixements. Les 8 competències bàsiques són:

- Comunicatives:
 - o Comunicativa, lingüística i audiovisual
 - o Artística i cultural
- Metodològiques
 - o Tractament de la informació i competència digital
 - o Matemàtica
 - o Aprendre a aprendre
- Personals
 - o Autonomia i iniciativa personal
- Conviure i habitar el món
 - o Coneixement i interacció amb el món físic
 - o Social i ciutadana

La incorporació de les competències bàsiques al currículum, encara que es va produir a Espanya d'una forma precipitada, parcial en el desenvolupament de la LOE, i de manera general a l'àmbit universitari, és un primer pas per acostar el sistema educatiu espanyol a les exigències internacionals que, per una banda, són de convergència europea del sistema educatiu i, per altra, d'orientació cap a l'aprenentatge. Ambdues decisions o tendències han d'analitzar-se en el nostre context per identificar com afecta a les decisions curriculars i qui pren aquestes decisions. Al mateix temps, el govern espanyol assumeix en la legislació (Llei Orgànica d'Educació 2/2006, del 3 de maig) les conclusions dels Organismes Internacionals, la OCDE i la Comissió Europea, i s'incorpora al programa per la avaluació internacional dels alumnes de la pròpia OCDE (PISA) sobre l'ensenyança i aprenentatge de les competències bàsiques, com un mitjà per millorar la qualitat i l'equitat del sistema educatiu. (Incorporar les competències bàsiques al currículum neix –de nou– amb la mirada cap a la avaluació general de diagnòstic i la avaluació dels rendiments).

Pel que fa a l'àmbit universitari, els objectius de la Declaració de Bolonya de l'any 1999 es concreten en la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior com a instrument clau per a potenciar la mobilitat dels ciutadans, el seu accés al mercat laboral i el desenvolupament global a Europa. En el marc concret de les universitats, aquest mètode implica l'adopció de mètodes docents els quals han d'aconseguir la formació integral dels estudiants, en funció de la necessitat de la societat i d'un marcat de treball cada vegada més competitiu i en expansió. Des d'aquesta perspectiva, els resultats de l'aprenentatge s'expressen en el terme de competències enteses com una combinació d'atributs (coneixements, aplicacions, aptituds, destreses i responsabilitats) que descriuen el nivell o el grau de suficiència amb que una persona és capaç de desenvolupar-les.

2.2.1 Les competències d'avui són el mateix concepte que les competències que es van començar a parlar a partir dels anys setanta?

Segons Carreiro (2009), la paraula competència es va popularitzar en els anys setanta a través de la didàctica orientada per objectius, basada en les competències behavioristes que van influenciar l'ensenyança en aquell període. Es tractava d'una perspectiva analítica de l'organització de l'ensenyament que concebia l'aprenentatge com un procés d'acumulació seqüencial d'habilitats (skills) i que ha sigut objecte d'alguna crítica assentada en dues qüestions fonamentals. Des d'una perspectiva teòrica, es criticava que fragmentava el procés d'aprenentatge, i des d'una perspectiva

política i ideològica se l'acusava de ser una procediment que conduïa a la manipulació dels professors, apartant-los de les decisions prèvies a la definició tècnica dels objectius, relatives als valors implícits en els objectius més específics.

Els significat que avui en dia es dona a la competència en els documents curriculars més recents, en els fòrums internacionals i en la investigació no és una recuperació del concepte estrictament tècnic d'una habilitat específica dins d'un saber més ampli, conforme al que proposava la didàctica orientada per objectius. Es tracta d'un concepte que reflexa els avanços de les ciències cognitives i que al contrari de la idea d'habilitat, assumeix un caràcter integrador i demanda un conjunt vast de coneixements, actituds i capacitats. Així, existeix competència o competències quan en una determinada situació s'és capaç de mobilitzar adequadament diversos coneixements anteriors, seleccionar-los i integrar-los adequadament en aquesta situació. El concepte de competència integra coneixements, capacitats i actituds i ha de ser entès com un saber en acció o en ús. D'acord amb aquesta perspectiva es parla de competència quan el saber es transforma en la capacitat efectiva d'utilització i maneig, intel·lectual, verbal o motriu.

2.2.2 El debat sobre el treball per competències

La valoració crítica que en fan molts autors sobre les aportacions de les competències en són varies. A continuació en veurem unes quantes provinents d'experts que han estudiat aquest tema, ja sigui abans de la incorporació al sistema educatiu, com a posteriori.

Abans de la implantació de les competències bàsiques, hi havia autors que ja parlaven de competències, i un d'ells, Barnett (2001), professor emèrit d'educació superior a l'Institute d'Education of University of London, es pregunta com és possible que en un camp professional en el qual el coneixement canvia, s'especifica i es concreta per endavant el coneixement que es requereix per aconseguir la competència professional, i que com pot ser que la noció de la competència té a veure amb conductes predictibles en situacions predictibles.

Afegia, que la perspectiva aplicada en la selecció de competències suposa una debilitat conceptual respecte el caràcter de l'ésser humà, ja que ens presenta una visió empobrida de la acció humana, segons la qual els individus es veuen impulsats a desenvolupar-se contra els estàndards externs. En aquest sentit es podria entendre com una concepció que nega als individus la seva capacitat: ells no són els autors de

les seves pròpies accions, ni tan sols dels seus pensaments, i que els éssers humans son simples actors, que no es desenvolupen reflexivament perquè és nega el poder de la crítica auto-generada que podria acabar amb els estàndards de la competència. No es tracta tant d'una filosofia de la raó tecnificada o del desenvolupament tecnificat, sinó més aviat d'una filosofia que nega la raó crítica (i autocrítica) il·lustrada. També argumenta que les competències són comportaments i capacitats per actuar de maneres desitjades per altres, redueixen l'autenticitat i la indeterminació de l'acció humana. La formulació dels resultats que es busquen representen una forma tancada d'aprendre. A partir d'ells, es predeterminen les característiques que han d'arribar a tenir els estudiants, la manera de culpabilitzar de principi el procés d'ensenyament. Son termes que formen part d'un llenguatge ple de prejudicis i imposicions; que sorgeixen d'una forma particular al raonament instrumental i que busquen estendre el domini que exerceixen a la societat a la educació superior i d'aquesta manera considerar com a marginals les altres formes d'acció i raó.

Rychen i Salganik (2004) citat a Gimeno (2009), diuen que veure les competències a través de diferents disciplines es confirma que aquestes són una estratègia indispensable per adquirir una reflexió interdisciplinària sobre la naturalesa de les competències. En aquest sentit, també argumenten que amb elles es recupera el llegat curricular dels continguts, del coneixement sistematitzat com una font important per a l'elaboració d'informació seguint un sentit epistèmic. Però, per altra banda, hi troben una pega, i és que la adquisició i conservació de competències implica l'aprenentatge durant tota la vida i l'aprenentatge depèn de l'existència d'un ambient material, institucional i simbòlic favorable. Per tant, a vegades s'ha deixat de banda la seva dimensió sociològica i s'ha donat prioritat als aspectes cognitius i a altres factors psicològics.

Sarramona (2004), catedràtic emèrit de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona, comenta en el seu llibre que les competències són objectius o fites a aconseguir en l'activitat curricular però amb unes característiques que els allunyen dels superats objectius conductuals específics de caràcter conductista. Les competències són objectius que no s'esgoten en sí mateixos, sinó que formen les bases per un perfeccionament continu de les capacitats que comporten. Una competència no serà una capacitat tancada en sí mateixa en la mesura que no constitueixi una habilitat específica. Seran precisament els aprenentatges més específics els que més ràpidament quedaran obsolets amb el pas del temps i els consegüents canvis socials tecnològics. Les habilitats específiques s'esgoten en sí

mateixes i només poden ser considerades en com objectius d'aprenentatge en la mesura que serveixin per concretar les competències bàsiques àmplies en situacions molt concretes.

Com a idees posteriors a la implantació de les competències trobem les de Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo i Álvarez (2009), que argumenten que la majoria de les discussions cap a les competències bàsiques s'han enfocat a la seva aportació a l'èxit de les vides individuals, argumentant-se des del fet de que les competències es precisen en termes individuals al temps que es pretenen reservar la capacitat com un element no col·lectiu. A més a més d'aquesta limitació, s'hi ha d'afegir el seu aspecte disciplinar. Abordar les competències des de la perspectiva de les disciplines acadèmiques té aspectes positius inqüestionables però també té limitacions. Els autors reconeixen que el resultat de l'enfocament multidisciplinari no pot portar directament a un marc de treball coherent, ampli i conceptual. De la mateixa manera també esmenten que el desenvolupament dels indicadors des dels corresponents estàndards, la selecció i l'aplicació de les diferents estratègies de avaluació no només s'han d'enfocar en les competències i en els seus components, sinó que també han de tenir en compte els diversos factors que hi ha al darrere de la definició de competències: els conceptes d'una vida exitosa i la qualitat de la societat, els factors socioeconòmics i culturals, etcètera. Conclouen que l'educació per competències condueix a un sistema tancat expressat en una retòrica que suggereix i convida a pensar en un sistema obert. Crea la sensació d'una visió àmplia i oberta de la educació, però ofereix com a suport una estructura tancada, limitada. No es pot assegurar que aquestes competències assegurin una millora del sistema de l'ensenyament i de l'aprenentatge, ni que constitueixin un progrés per si mateixes.

Els professors del Departament d'Educació Física i esport a la Universitat de València, Molina i Antolín (2007) argumenten que les competències bàsiques resulten alguna cosa més que el domini d'un coneixement o d'un procediment, ja que suposen un combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials que actuen conjuntament per aconseguir una acció eficaç. Els autors ho resumeixen en que les seves característiques:

- Proporcionen la capacitat de saber fer, és a dir, d'aplicar els coneixements als problemes de la vida professional i personal
- Són susceptibles de adequar-se a una diversitat de contextos

- Tenen un caràcter integrador, unint els coneixements, els procediments i les actituds
- Permeten integrar i relacionar els aprenentatges amb diferents tipus de continguts, utilitzar-los de manera afectiva i aplicar-los en les diferents situacions i contextos; i han de ser apreses, renovades i mantingudes al llarg de tota la vida.

El destacat sociòleg Suís, doctor en Antropologia i Sociologia i Investigador i professor de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra, Perrenoud (2004) citat a Paredes i de la Herrán (2010) creu que les competències se situen més enllà dels coneixements o recursos cognitius que elles mateixes mobilitzen per fer front a situacions. Des de les competències, formar s'entén com a preparar per a la ocupació o a feina; o sigui; per el desenvolupament en una àrea ocupacional, unes capacitats pràctiques que corresponen amb unes necessitats funcionals (socials, empresarials, acadèmiques, educatives...). Afegeix que les competències tenen molt a veure amb el conjunt de coneixements que permeten al professional a donar respostes adaptades a les situacions professionals, ja siguin genèriques o concretes, habituals o crítiques. No equivalen a coneixements, però tampoc se situen més enllà d'aquets. Això pot comportar que des d'un punt de vista formatiu o pedagògic, no te sentit perdre de vista la fonamentació i orientació del coneixement. És més, un coneixement sense sentit (científic, social...) i sense arrel (ètic) podria ser un reflex de si mateix més un nul coneixement. A més a més reflexiona sobre la formació en competències compresa restringidament es pot tornar a correspondre amb una instrucció tradicional i amb una disciplina monolítica, i no pot fer res mes que conceptuar-se, com elles, en una contradicció en si mateix. La formació adquirida no és integral, sinó que és una preparació que busca qualitat, és a dir, utilitat eficaç, eficient i ràpida en i per els seus destinataris. De totes maneres, l'autor conclou que les competències poden ser molt útils per a la preparació professional.

Fernández, (2008), doctor en educació per la Universitat de Massachusetts, opina que el model basat en les competències en la formació de professorat es basa en què malgrat les seves benignes aparences, la seva finalitat no és el bé comú. A més, també li inquieta la velocitat amb la que s'està imposant aquest model en el pla internacional i les poques veus d'oposició, especialment per part d'aquelles persones a qui aquests canvis li afecten més directament, els professors. Els seus arguments es basen en que el model de competències en la formació del professorat no només dicta una forma d'actuar (metodològica i políticament), sinó que també imposa i institueix la

entitat professional dels docents. És a dir, des de la seva perspectiva, no són els propis docents qui defineixen i determinen el seu modus operandi i la seva essència; els que ho fan són poders aliens a la professió del docent i en molts casos poc solidaris amb aquesta. Afegeix que aquest tipus de formació podria fomentar un millor maneig de la informació i facilitar l'aprenentatge autònom. A més, més enllà d'una mera professionalització, la reforma per competències podria percebre's com un pas endavant en el desenvolupament integral de la persona. Tot i així, els valor de les competències no hauria de valorar-se sense primer atendre a unes finalitats ètiques.

García (2009), professor de biomecánica a la Universidad de León, argumenta que la incorporació de les competències bàsiques al currículum permet posar l'accent en aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. Les competències són el resultat de les noves teories de cognició i, bàsicament, podríem dir que significa 'sabers d'execució'. Si cada procés de «conèixer» es tradueix en un «saber», podem dir que competència i saber són recíproques: saber pensar, saber desenvolupar, saber interpretar, saber actuar en escenaris diferents, des d'un mateix i per a les altres persones en contextos concrets. Afegeix, que si a l'avaluació tradicional es feia un èmfasi especial en els coneixements, mentre que l'avaluació de les destreses o procediments solia ser incompleta i/o sense correlat aparent amb el desenvolupament professional, quan plantejem una avaluació per competències no podem parlar d'un acte casual, marginal o parcial, sinó d'un acte planificat, integral i pertinent a les competències que cal assolir, a les demandes que planteja el desenvolupament prefixat abans. Aquesta avaluació és més holística que no pas analítica, ja que evita presentar tasques que requereixin el desenvolupament d'una habilitat, un coneixement o una actitud única. L'autoavaluació i la coavaluació (per parelles o grups) adquireixen importància sota aquest nou enfocament. Amb això aconseguim un paper actiu de l'alumne i que es faci responsable dels seus assoliments, s'automotivi, s'autoreguli i autoorienti el seu aprenentatge.

Bolívar (2010), catedràtic de didàctica i organització escolar de la Universitat de Granada, creu que educar en competències bàsiques remet a delimitar la cultura bàsica comú que precisaran els ciutadans i ciutadanes en aquest nou segle; és a dir, aquelles competències clau que tot l'alumnat haurà de dominar en el termini de l'escolaritat obligatòria, de manera que pugui seguir els estudis, rebre una formació professional i integrar-se socialment sense risc d'exclusió. El currículum de la escolaritat obligatòria, d'aquesta manera, es centra de nou en la perspectiva d'adquirir

els aprenentatges fonamentals, base per un posterior aprenentatge permanent. Per altra banda, remet a una enfocament metodològic particular, propi d'una societat de la informació, que orienta a l'ensenyament al desenvolupament d'habilitats complexes, on el que importa és, més que l'adquisició d'informació, mobilitzar els coneixements per resoldre situacions, donant rellevància i aplicabilitat als coneixements escolars.

El professor i polític portuguès, Carreiro (2009), opina que la implementació de les competències s'ha realitzat sota fortes pressions econòmiques i del mercat de treball. Una de els raons fonaments que explica la re-emergència del concepte de competència en educació està associada a la insatisfacció social relativa a la incapacitat de l'escola per garantir els aprenentatges i complir les expectatives d'un marcat de treball i d'una economia cada vegada més complexa i exigent. Respecte si la gestió del currículum aporta progrés o retrocés, l'autor opina que depèn. Pot aportar progrés en la mesura en que el concepte de competència obliga a concebre que ensenyar és promocionar aprenentatge, una idea que desafortunadament està apartada de molts professionals, siguin aquests professors o formadors de formadors. Per altra banda, s'ha de considerar que parlar de gestió del currículum implica necessàriament formular les següents qüestions: qui decideix? Què? Amb quines finalitats? Així, la gestió per competències no és en si mateixa ni bona ni dolenta. Dependrà en primer lloc de qui decideix les competències a aprendre, i sobre tot quines competències i per a quines finalitats.

Castejón (2013), doctor en Ciències de l'Educació, llicenciat en Educació Física, professor de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid i cap d'estudis de l'Institut Universitari de Ciències de l'Esport, argumenta que ens trobem en un canvi en la orientació del coneixement del professorat que no ha sigut format en competències; tot i així, les titulacions que s'han implantat parlen de competències, i així s'ha anat traslladant a les professions i, en particular, al professorat en el seu centre de treball. Però l'autor, troba que al menys hi ha dos aspectes en controvèrsia per els professionals: com a conseqüència de la normativa educativa actual, s'ha d'educar en competències; però, a més, en el seu propi desenvolupament professional, el professorat ha de demostrar quines competències generals i específiques té i utilitza per a les seves classes, quan la majoria no ha estat educat o format en competències.

El director de l'Institut de Recursos i Investigació per a la Formació (IRIF), Zabala (2009), en diu que un ensenyament basat en competències pot ser una nova

oportunitat perquè el sistema educatiu afronti una educació des d'una visió racional, compromesa, responsable i global per a la formació de la ciutadania. Una oportunitat perquè l'educació redescobreixi la seva potencialitat com a mitjà essencial, juntament amb altres, per millorar la persona i la societat.

Després d'analitzar l'opinió de tots aquests autors, puc concloure que el resultat d'aquestes són variades, ja que en trobem de positives i de negatives sense el predomini de cap de les dues. Resumint les opinions que hi havia abans de la implantació de les competències bàsiques, es pot dir que els poc autors que en parlen, consideren un fet positiu aquest nou enfocament de treball. Per altra banda, a les opinions posteriors a la implementació, ja hi ha controvèrsia, i els autors hi troben de les aspectes positius, altres de negatius, i alguns de positius i de negatius.

Fent una petita recull de totes aquestes opinions, puc concloure que un dels aspectes positius en els quals els autors coincideixen, és que el caràcter interdisciplinari de les competències bàsiques és positiu, i això fa que l'alumnat es desenvolupi de forma integral i activa. També coincideixen en que el treball per competències no només aporta el domini d'un coneixement o d'un procediment, sinó que amb aquest mètode es combinen el treball d'habilitats pràctiques, es generen motivacions, valors ètics, i actituds, entre d'altres. Això també fa que el perfeccionament d'aquestes sigui continu. Com a últim aspecte positiu a destacar, és que les competències fan que es treballi amb un concepte clar de quins són els aprenentatges fonamentals, imprescindibles que ha d'aprendre l'alumnat

Com a aspectes negatius del treball per competències, els autors coincideixen en que la concreció d'aquestes defineix un sistema tancat per pensar en un sistema obert, ja que el coneixement canvia i es concreten els coneixements estàndards individuals, i, d'aquesta manera s'actua de la manera desitjada per altres que fa que es redueixi l'autenticitat i l'autodeterminació humana. També coincideixen, en que el model per competències bàsiques és generada per poders aliens a la funció docent, i per tant, són poc solidaris amb aquests. De la mateixa manera, molts d'aquests docents no han estat formats per educar en competències, i això dificulta la seva tasca.

Per acabar, comentar que totes aquestes opinions són provinents de professors de secundària, d'universitat o de professionals relacionats amb l'educació. No s'han trobat opinions d'altres membres fora de l'àmbit educatiu, però és poc lògic pensar que algú extern a la qüestió opini del tema desconeixent-lo o sense haver-s'hi implicat o treballat d'una forma o altra.

Per altra banda, i com a conclusió de totes les opinions dels autors, també es poden identificar i classificar amb aquelles opinions que no critiquen negativament les competències bàsiques, aquells que ho critiquen negativament, i els que ho critiquen però també hi troben aspectes positius.

- Crítiques positives:

- Sarramona diu que “les competències són objectius que no s’esgoten en sí mateixos, sinó que formen les bases per un perfeccionament continu de les capacitats que comporten”.
- Molina i Antolín avalen les competències argumentant que “resulten alguna cosa més que el domini d’un coneixement o d’un procediment, ja que suposen un combinació d’habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials que actuen conjuntament per aconseguir una acció eficaç”.
- García dóna suport a les competències ja que “quan plantejem una avaluació per competències no podem parlar d’un acte casual, marginal o parcial, sinó d’un acte planificat, integral i pertinent a les competències que cal assolir, a les demandes que planteja el desenvolupament prefixat abans”.
- Bolívar creu que les competències són “un enfocament metodològic particular, propi d’una societat de la informació, que orienta a l’ensenyament al desenvolupament d’habilitats complexes, on el que importa és, més que l’adquisició d’informació, mobilitzar els coneixements per resoldre situacions, donant rellevància i aplicabilitat als coneixements escolars” i per altra banda creu que “educar en competències bàsiques remet a delimitar la cultura bàsica comú que precisaran els ciutadans i ciutadanes en aquest nou segle”.
- I per últim, Zabala argumenta que “un ensenyament basat en competències pot ser una nova oportunitat perquè el sistema educatiu afronti una educació des d’una visió racional, compromesa, responsable i global per a la formació de la ciutadania”.

- Crítiques negatives:

- Barnett rebutja les competències dient que “les competències són comportaments i capacitats per actuar de maneres desitjades per altres, redueixen l’autenticitat i la indeterminació de l’acció humana. La formulació dels resultats que es busquen representen una forma tancada d’aprendre”. Afegeix que “com és possible que en un camp

professional en el qual el coneixement canvia, s'especifica i es concreta per endavant el coneixement que es requereix per aconseguir la competència professional, i que com pot ser que la noció de la competència té a veure amb conductes predictibles en situacions predictibles.”

- Crítiques positives però amb alguna crítica negativa:
 - Rychen argumenta que les competències són una estratègia indispensable per adquirir una reflexió interdisciplinària sobre la naturalesa de les competències. Però, per altra banda hi troba una pega, i és que la adquisició i conservació de competències implica l'aprenentatge durant tota la vida i l'aprenentatge depèn de l'existència d'un ambient material, institucional i simbòlic favorable. Per tant, a vegades s'ha deixat de banda la seva dimensió sociològica i s'ha donat prioritat als aspectes cognitius i a altres factors psicològics.
 - Gimeno afirma que “abordar les competències des de la perspectiva de les disciplines acadèmiques té aspectes positius inqüestionables però també té limitacions” aquestes limitacions es poden resumir en que “l'educació per competències condueix a un sistema tancat expressat en una retòrica que suggereix i convida a pensar en un sistema obert. Crea la sensació d'una visió àmplia i oberta de la educació, però ofereix com a suport una estructura tancada, limitada”,
 - Perranoud raona que “les competències tenen molt a veure amb el conjunt de coneixements que permeten al professional a donar respostes adaptades a les situacions professionals, ja siguin genèriques o concretes, habituals o crítiques” però també les desaprova dient que “La formació adquirida no és integral, sinó que és una preparació que busca qualitat, és a dir, utilitat eficaç, eficient i ràpida en i per els seus destinataris”.
 - Fernández argumenta que “la reforma per competències podria percebre's com un pas endavant en el desenvolupament integral de la persona” però per altra banda hi troba una pega, i és que “el model de competències en la formació del professorat no només dicta una forma d'actuar (metodològica i políticament), sinó que també imposa i institueix la entitat professional dels docents”
 - Carreiro opina que “la gestió per competències no és en si mateixa ni bona ni dolenta. Dependrà en primer lloc de qui decideix les

competències a aprendre, i sobre tot quines competències i per a quines finalitats”.

- Castejón ens parla de les competències bàsiques en el professorat, i afirma que el canvi d'orientació en la formació per competències és positiu però que “en el seu propi desenvolupament professional, el professorat ha de demostrar quines competències generals i específiques té i utilitza per a les seves classes, quan la majoria no ha estat educat o format en competències”.

2.3 El concepte de discapacitat i la seva evolució

Per entendre a què ens referim quan parlem de discapacitat cal tenir en compte altres definicions o concepcions que s'ha tingut d'aquest terme, així com la seva evolució. A continuació em dispenso a explicar-ho mitjançant autors experts en aquesta temàtica.

Segons Serrano, Ramírez, Abril, Ramón, Guerra, Clavijo, (2013), el concepte de discapacitat ha sofert grans canvis durant els anys degut a la evolució en la fonamentació teòrica dels models explicatius i conceptuals d'aquesta condició. Inicialment la discapacitat era entesa com “una característica o atribut de la persona que era causada directament per una malaltia, trauma o condició de salut” (model mèdic-biològic). Després, es va determinar que “la discapacitat no es la conseqüència dels dèficits existents en la persona, sinó la resultant d'un conjunt de condicions, activitats i relacions interpersonals, moltes de les quals estan motivades per factors ambientals” (model social). Finalment, per mitjà d'un procés d'integració dels models anteriors va sorgir el model biopsicosocial, els que es va reprendre els models anteriors i defineixen la discapacitat com “una conseqüència de les interaccions entre els diferents factors biològics i de les forces socials”.

La transformació del concepte de discapacitat, també es va acompanyar del desenvolupament d'alguns models conceptuals, com aquelles que van ser proposats per la OMS (Organització Mundial de la Salut) l'any 1980 (Classificació Internacional de la Deficiència, la Discapacitat i la Minusvalia), i l'any 2002 (Classificació Internacional del Funcionament, la discapacitat i els Estats de Salut). Aquest últim agafa una gran importància ja que considera que l'ambient o el context com un determinant de la condició de salut de les persones.

En l'actualitat, el concepte de discapacitat més acceptat és el proposat per la CIF (Classificació Internacional del Funcionament), la qual considera la discapacitat com

“un terme genèric que engloba les deficiències, les limitacions de l’activitat i les restriccions per la participació; i que indica els aspectes negatius de la interacció entre l’individu i el context”.

Com diu Mercedes (2009), actualment es reconeix que la discapacitat és un concepte que evoluciona i que és resultat de la interacció entre les persones amb l’entorn. El seu significat ha estat condicionat en el temps i en l’espai per la ideologia que el determina, i en la seva cobertura designativa, podent trencar-se la seva significació, davant nous paradigmes. Al abordar aquests diferents paradigmes, es reconeixen tres models que encara coexisteixen: el tradicional, el de la rehabilitació i el de la autonomia personal o vida independent.

La paraula discapacitat també fa referència a possibilitats limitades desenvolupament humà; i aquesta limitació no està donada exclusivament en les deficiències físiques, mentals o emocionals que la persona posseeix, sinó també per el context, la comunitat a la qual el subjecte amb discapacitat pertany. Per tant, existeixen factors socio-ambientals que determinen, en alguns casos, no només l’augment d’una deficiència en un individu, sinó que també el que s’instal·li a una discapacitat.

2.4 L’escola inclusiva

Si relacionem els discapacitats amb l’educació, sorgeix un concepte clau per la inclusió d’aquest tipus d’alumnat a les escoles/instituts: l’escola inclusiva. A continuació procedeix a explicar de què es tracta i com s’ha anat implementant al llarg dels anys.

L’escola inclusiva s’implanta a la LOGSE l’any 1990. Aquesta proposta no és una proposta aïllada generada des del camp de l’educació especial, sinó que s’insereix en el context de la reforma de l’escola i de la educació, de manera que sigui una institució coherent amb una societat plural, democràtica, inclusiva i participativa.

Resumint el text de Salvador (1997), el debat sobre la inclusió sorgeix als inicis dels 80, quan alguns líders del camp de l’educació especial van qüestionar la ètica i la eficàcia de la llei i de la pràctica de la integració. Aquests líders (Lipsky i Gartner), deien que la integració en la pràctica patia dels mateixos defectes que s’havien atribuït a l’educació especial segregada. En comptes de resoldre els problemes de la educació especial a la dècada dels 60, la integració els havia reproduït dues dècades després.

La alternativa proposada per aquests crítics, la inclusió, consisteix en reestructurar els sistemes separats de la educació general i la educació especial en un sistema unitari,

en el que, d'acord amb diverses variants, alguns o tots els alumnes amb necessitats educatives especials, s'integren en les aules d'educació general a temps complert.

Els que s'oposen a la inclusió qüestionen la prudència i la viabilitat d'aquest enfocament, argumentant que, vista la aparent inflexibilitat de les aules d'educació general, aquesta proposta pot conduir a una pèrdua dels drets adquirits i dels recursos i, en el pitjor dels casos, una volta enrere, a les condicions anteriors al procés d'integració. No obstant, inclús aquests que s'oposen el model inclusiu estan d'acord en que l'actual sistema de la educació especial té problemes que és necessari corregir.

Per entendre el concepte de inclusió, farem referència a Escarbajal (2010). Resumint les seves idees, l'autor exposa que en el principi d'inclusió, des de la pedagogia, és un terme que fa referència a la actitud positiva de resposta a la diversitat des de les institucions educatives, fonamentalment l'escola. És un terme que implica integració, però que va més enllà, doncs, s'introdueix la necessitat d'adaptar l'escola a la diversitat, i no al revés; que siguin els alumnes amb les seves diverses característiques qui s'adaptin a la cultura escolar. Es pensa i entén la diversitat en termes de normalitat, perquè el normal és que siguem diferents. Per tant, la inclusió transcendeix la integració, perquè aquesta es basa en la normalització dels aprenentatges i la vida escolar dels alumnes amb alguna característica que surti de l'establert com a normal, mentre que a inclusió apareix com un dret humà indiscutible, un objectiu prioritari per tots els centres educatius. La integració es centra en la educació d'alumnes amb necessitats educatives espacials (n.e.e.), en els alumnes amb característiques diferents al que s'entén que és la generalitat, per el que s'habiliten certs recolzaments per aquests alumnes; no passa així amb la inclusió, que està basada en un model sociocomunitari de participació i comunitat d'aprenentatge.

En relació al currículum la integració fa adaptacions curriculars, mentre que la inclusió proposa un currículum comú per tots en el que implícitament vagin incorporant-se algunes adaptacions segons les característiques personals i grupals. Per últim, la integració es basa en que tots els alumnes estiguin en un mateix lloc, que tinguin igualtat d'accés, el que no és negatiu, però la inclusió, a més de estar, aposta per la participació dels alumnes en els processos educatius, contribuint a evitar desigualtats i segregació en les institucions educatives; doncs encara trobem alumnes, que, segons les seves característiques, reben els recolzaments generalment fora de l'aula regular, el que crea dins dels centres educatius espanyols dos camins per la ensenyança: el "normal" i "l'especial".

Sintetitzant les idees de Ríos (2009), la escola inclusiva ha de concebre la educació i la funció social del centre escolar, des d'un plantejament comunitari, que porta implícita la seva transformació i la del seu context per adequar i millorar la resposta educativa a la diversitat, reconeixent-la, i no assimilant-la. De tal forma que tot l'alumnat té el mateix dret a accedir a un currículum culturalment valorat, compartint amb els companys de la mateixa edat, oposant-se a qualsevol forma de segregació. D'aquesta manera, una escola per a tots i totes tenen cabuda indistintament de les seves característiques, dificultats i ritmes en el seu procés d'aprenentatge, partint de la premissa de que qualsevol alumne és educable en un entorn ordinari, responen no solament a les necessitats educatives de alguns alumnes, sinó a les de tots els alumnes, sense discriminació de cap tipus. Ens estem referint a la escola inclusiva associada a una educació de qualitat sense excepcions, i una filosofia que contempla la escola com a motor de canvi social i de actituds, basada en la igualtat i la democràcia, on la diversitat és un valor en alça que cohesiona el grup i ofereix majors possibilitats d'aprenentatge.

Per altra banda, i en referència a les preguntes de la meua investigació, Fernández i Malvar (2009), veuen bastant clar que la escola és un referent clau i decisiu per una societat inclusiva. Però, els professors i professores de la escola del segle XXI es senten verdaderament preparats per desenvolupar una educació inclusiva? Tenen oportunitats de formació i desenvolupament en aquesta matèria? Disposen de recolzaments institucionals? Particularment, pensen que no i aquest fet els resulta preocupant. La falta de formació inicial i permanent del professorat i l'escàs recolzament institucional pot portar-nos a unes pràctiques condemnades inicialment al fracàs. Unes pràctiques poc sistematitzades i en el pitjor dels casos contradictòries. En conseqüència, la tasca més urgent que s'hauria de d'emprendre es facilitar mecanismes pedagògics i estratègies d'intervenció al professorat al llarg del seu exercici professional per poder afrontar amb èxit el treball educatiu amb menors en risc d'exclusió.

Pel que fa a la formació inicial, les autores creuen que seria necessari potenciar en els programes de formació aquest tipus de problemàtiques. És obvi que en alguns plans de formació de les universitats espanyoles ja estan visibles a través de la oferta de matèries optatives. Però, potser, seria més pertinent, atesa la situació actual en la que ens movem, la oferta de les matèries obligatòries. Això permetria donar-li a la problemàtica el valor i el tractament que es mereix.

Les autores conclouen que si no disposem d'un professorat suficientment format, recolzat i inclús motivat, difícilment aconseguirem imprimir a les nostres pràctiques pedagògiques els principis fonamentals per una educació inclusiva.

Respecte el que hem vist que han anat comentant els autors anteriors, es pot dir que l'escola inclusiva s'ha anat adaptant a la diversitat, i que aquesta és la que reflecteix més la realitat en la qual vivim: el que és normal és que siguem diferents. La integració de d'alumnat amb necessitats educatives especials a l'escola reflecteix el que un es pot trobar durant el seu dia a dia, educant així sense crear cap tipus de segregació. De la mateixa manera, la inclusió ofereix un sistema en el qual es busca que aquell alumnat amb necessitats educatives especials se'ls adapti el currículum amb les característiques pròpies de la discapacitat de cada alumne/a. Per últim, les autores Fernández i Malvar (2009), donen suport a aquesta idea però hi troben un inconvenient, i és que la formació del professorat que ha de dur a terme aquesta tasca inclusiva no està prou formada en aquest sentit. La falta de coneixement sobre mecanismes pedagògics i d'estratègies d'intervenció són els elements que més fallen en la formació del professorat.

2.5 La figura de suport a les classes

Tot seguit exposo un recull d'opinions de diversos autors experts en la inclusió d'alumnat en discapacitat en els centres educatius. En els seus articles i tesis doctorals justifiquen la seva opinió sobre la possibilitat d'incloure o no una persona de suport per a persones amb necessitats educatives especials a les classes. Aquesta persona s'anomena auxiliar d'educació especial o vetllador/a. La seva funció és ajudar a l'alumnat amb necessitat educatives especials en els seus desplaçaments per l'aula, per el centre en general i fora del centre si és necessari amb el seu mitjà de mobilitat i en aspectes de la seva autonomia personal (higiene, alimentació, etc.) per garantir que pugui participar en totes les activitats i realitzar els seus tractaments específics en el centre docent.

Fernández i Malvar (2009) argumenten que cal subratllar que la escola per sí sola no constitueix una eina suficient per el treball de la inclusió, a pesar de ser l'espai certament poderós i al temps privilegiat. Necessita de la col·laboració d'altres agents i diversos actors socio-educatius que directa i indirectament també treballen amb col·lectius amb situació de risc. Aquí estem pensant, per exemple, en els educadors socials, treballadors socials, animadors socioculturals, etc. És de sentit comú reconèixer les seves pròpies limitacions.

Resumint a Comellas (2010) en la seva tesi doctoral, exposa que una de les principals limitacions que es poden presentar amb alumnat amb discapacitat física, sigui quina sigui, és no tenir una persona auxiliar amb un mínim de coneixements en educació física adaptada durant tota la sessió d'educació física.

La mateixa autora també argumenta a la mateixa tesi que

[...] afirmem la necessitat de tenir com a recurs una persona de recolzament dins de la classe ordinària, i així mateix argumentem el fet de que si era obvi que, per l'aula ordinària, on es desenvolupa la resta de les àrees, existeixen obstacles que dificulten la participació total de l'alumnat que presenten necessitats educatives especials i amb això la seva inclusió, aquesta és una situació que es manifesta de manera més aguda amb alumnat que presenta discapacitats motrius durant una sessió d'Educació Física, en que el moviment és una raó de ser.

Comellas, 2010, pp.382)

Per altra banda, Fernández, Clavijo, Silva i Bernet, (2002), coincideixen en que:

L'Auxiliar és part importantíssima a la hora de posar en funcionament el mitjans i estratègies que li permetin el desenvolupament de les tasques plantejades. S'ha de saber que l'escola no pot aportar única i exclusivament continguts conceptuals, sinó que ha de impartir també capacitats, habilitats, destreses, etcètera.

(Fernández, Clavijo, Silva i Bernet, 2002, pp.33)

Seguint el tema de la meua investigació i en relació a l'escola inclusiva, Ríos (2009) esmenta que

És necessari puntualitzar que, quan parlem d'una educació física inclusiva, tot l'alumnat comparteix el mateix espai, sense diferències, reconsiderant l'ensenyança i la seva organització amb el recolzament pedagògic i social que sigui necessari, i mantenint les més altes expectatives per l'aprenentatge de totes i tots. (Ríos, 2009, pp. 88)

Resumint les idees que aporten els experts en les seves recerques, queda clar que la figura de suport durant les classes queda totalment acceptada i recolzada, és a dir, consideren que és realment necessària i imprescindible aquesta figura durant les classes. Fins i tot alguns autors consideren que aquestes persones de suport també haurien de tenir coneixements de educació física adaptada. Arribats a aquest punt podríem preguntar-nos si és el mateix professorat el que li manquen aquestes

habilitats i afirma la necessitat de que les tingui la persona auxiliar, o, que si les dues figures educatives són les que les haurien de tenir.

2.6 La família

A continuació plasmo un seguit d'opinions d'experts relacionats amb el tema de la implicació de la família d'alumnat amb discapacitat al centres educatius. Al final, s'hi inclou una conclusió d'allò més important i dels aspectes amb els quals coincideixen els autors.

Com diu Nord (1998)

La implicació dels pares a l'educació dels seu fill és important per l'èxit escolar, però no tots els nens tenen pares que s'involucrin a l'escola. Aquesta influència familiar és particularment important quan en la família un dels fills presenta algun tipus de discapacitat. (Nord, 1998, pp.98-122)

Per altra banda un altre expert en el tema, Escobedo (2006) diu que

Mentre que en el nen regular és de vital importància que els pares participin en les tasques escolars dels seus fills, en l'educació especial han d'evitar les actituds de sobreprotecció que impedeixen l'autonomia i la independència del nen, en especial en els casos de discapacitat mental. (Escobedo, 2006, pp. 1-10)

Mercer (1991) esmenta que

Un altre aspecte essencial de la família, és que constitueix el pont que ha d'existir entre aquest i la feina o l'escola. La família no ha d'intentar compensar la seva discapacitat creant falses expectatives que amb freqüència el porten al fracàs. És a dir, la família ha de tenir la responsabilitat de promoure l'èxit escolar i la permanència a l'escola en funció de les capacitats del nen/a. De manera similar, el mateix mal fan els pares sobreprotectors, qui no permeten al nen participar en cap activitat disminuint les seves oportunitats de desenvolupament ple fent-los dependents. (Mercer, 2006, pp.13-22)

Per últim López (2008) afegeix que

Els professors i els pares han de participar en els processos de decisions que afecten a l'emplaçament dels alumnes /fills, a la selecció de cuidadors, a les prioritats familiars, etc.; així mateix, professors i pares poden modelar de manera efectiva habilitats tals com identificar metes a curt i a llarg termini, descriure objectius, posar en marxa plans, i reavaluar i redefinir els plans. (López, 2008, pp. 151-166)

Després de llegir els paràgrafs anteriors, podem veure que els quatre autors coincideixen en que la implicació de la família és essencial per l'educació dels fills que pateixen alguna discapacitat. Tot i així s'assenyalen dos aspectes en contra que poden tenir aquest fet. Per una banda, veiem la sobreprotecció i per altra les falses expectatives de fracàs dels seus fills envers la feina.

3 Metodologia

Després d'analitzar el llibre de Heinemann (2003), arribo a la conclusió que la seva metodologia d'investigació empírica encaixa perfectament amb el tipus d'investigació que vull dur a terme en el meu treball final del grau. A continuació procedeix a justificar aquesta elecció estructurant-la en dues parts clarament diferenciades:

3.1 Mostra

Pel que fa als *fonaments teòrics* en els quals em baso em porten a pensar que la formació del professorat és una variable rellevant ja que la formació és l'element principal que ens aportarà les dades essencials per poder analitzar el seu grau i consideració dins dels cursos del Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Aquesta variable també ens permetrà fer la comparativa entre les diferents universitats catalanes que imparteixen el grau.

Un cop analitzada la competència del professorat pel que fa l'alumnat amb discapacitats (variable dependent), trobem els següents factors d'influència: el currículum de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de les universitats catalanes, l'orientació del pla d'estudis de cada universitat, la distribució del pla d'estudis, el nombre de crèdits de les assignatures en discapacitats, el treball per competències, què s'entén per discapacitat, l'escola inclusiva, el suport a les classes i la família dels alumnes amb discapacitat (variables independents).

Pel que fa al currículum de les universitats catalanes que imparteixen el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport m'és útil per poder fer un anàlisi secundari de la quantitat d'assignatures en discapacitats que s'imparteixen en el grau i la seva consideració (obligatòria, formació bàsica o optativa). D'aquesta manera aquesta petita recerca em serveix per tenir una orientació sobre la importància que donen les universitats catalanes a aquest tipus d'assignatures, i a més a més, també m'ajuda a poder relacionar la competència del professorat en funció de les resultats obtinguts en aquest anàlisi.

En les descripcions de què engloba el concepte de discapacitat i el de l'escola inclusiva, he considerat oportú fer-ne un petit esment per entendre el context sobre el que ens trobem. Crec que són dos conceptes que és important entendre'ls i saber quina evolució han tingut al llarg dels anys per poder saber sota quines raons i causes han anat evolucionant.

Les *definicions*, he considerat important acotar-les per tal de tenir clars quins són els objectes, variables i valors de les variables que ja he descrit anteriorment. En primer lloc, he considerat oportú determinar les definicions nominals per tal d'aclarir els conceptes, i, sobretot, per delimitar l'objecte d'investigació:

- Professor: Persona que ensenya educació física a un institut de secundària.
- Discapacitat: Alumne/a que pateix una restricció o absència (deguda a una deficiència) de la capacitat per realitzar una activitat en la forma o dins del marge que es considera normal per un ésser humà.
- Formació: Educació adquirida a la universitat que es basa en la preparació científica i pedagògica dels futurs professors amb vista a accomplir la seva tasca.

Els *indicadors i operacionalització*, és a dir, els fets empíricament comprovables que proposo, són els següents:

- Nombre de crèdits en assignatures en discapacitats a les universitats catalanes que imparteixen el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
- Assignatures proposades en discapacitats a les universitats catalanes que imparteixen el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
- Classificació de les assignatures en discapacitats (optatives, obligatòries i formació bàsica) a les universitats catalanes que imparteixen el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport
- Raons que fan pensar al professorat que són competents per actuar davant de discapacitats
- Raons que fan pensar al professorat que no són competents per actuar davant de discapacitats

Pel que fa a la *construcció de la mostra* penso que hauria estat ideal analitzar l'opinió d'una quantitat molt més gran de professorat d'educació física per tenir-ne una idea més ajustada i real. D'aquesta manera s'haurien obtingut uns resultats que plasmessin la realitat del país, i, en conseqüència, que la mostra fos molt més fiable. Tot i així, segueixo la idea de Heinemann (2003), on ens recomana que l'anàlisi es realitzi a partir d'una mostra abans que d'una recopilació total. D'aquesta manera, la mostra sistemàtica segurament serà la manera més fàcil i més ajustable per obtenir els resultats sense que hi hagi cap relació que els condicioni. Per tant, decideixo que *la mostra seleccionada* com a univers de treball o població és el professorat d'educació

física que hagi tingut alguna o més experiències amb alumnat amb discapacitat. Aquesta mostra es compon de 4 professors d'educació física:

- Entrevistada 1: Fa 16 anys que treballa com a professora d'educació física i ha tingut una experiència amb alumnat amb necessitats educatives especials: una alumna amb una atrofia muscular regressiva amb una cardiopatia associada.
- Entrevistada 2: Fa 10 anys que treballa com a professora d'educació física i ha tingut una experiència amb alumnat amb necessitats educatives especials: un alumne amb paràlisi cerebral. Anava amb cadira de rodes motoritzada i tenia molt poca mobilitat a les cames i una mica als braços.
- Entrevistat 3: Fa 21 anys que treballa com a professor d'educació física i ha tingut tres experiències amb alumnat amb necessitats educatives especials: Un deficient visual, una noia cega i muda, i una noia amb cadira de rodes (amputació de les dues cames).
- Entrevistada 4: Fa 12 anys que treballa com a professora d'educació física i ha tingut una experiència amb alumnat amb necessitats educatives especials: un alumne amb paràlisi cerebral. Anava amb cadira de rodes i tenia molt poca mobilitat a les cames.

3.2 Instruments

Per poder dur a terme l'aplicació pràctica de la meua investigació i per poder extreure'n uns resultats orientatius sobre la formació del professorat respecte alumnes amb necessitats educatives especials, decideixo utilitzar les següents *tècniques d'obtenció de dades*: dur a terme un seguit d'entrevistes a professorat d'educació física. Per poder acotar més la meua línia d'investigació decideixo seleccionar aquell professorat que hagi tingut alumnat amb necessitats educatives espacials/discapacitat a les seves classes. El tipus d'entrevista que crec convenient dur a terme és l'entrevista semidirigida que proposen Quivi i Van Campenhoudt (1997), ja que m'interessa treballar a partir de preguntes obertes per tal de que l'entrevistat em proporcioni informació diversa i qualitativa sobre el tema que li plantejo i la seva experiència sobre això. En primer lloc, crec que aquest mètode és el que em serà més útil per treure'n resultats qualitius, ja que si realitzés una enquesta, els resultats no m'explicarien el perquè un professor/a es considera competent o no, i aquest és el principal objectiu de la recerca: analitzar com assolixen la competència, quines mancances tenen, quina formació tenen, l'experiència, etc. En segon lloc, també veig més difícil el fet de realitzar enquestes, ja que hauria de realitzar una mostra molt més gran per tenir uns resultats més o menys fiables.

A continuació procedeix a realitzar l'esquema de l'entrevista semidirigida. En primer lloc, redacta un protocol ètic de recerca per poder llegir en veu alta a les persones entrevistades qui són jo i què estic fent en la meua recerca (vegeu Annex

2). Seguidament divideixo l'entrevista en els 2 temes principals del marc teòric (competència i suport). Redacta un seguit de preguntes seguint les aportacions que en fan els experts en el marc teòric, d'aquesta manera m'asseguro que els temes que sortiran a les entrevistes estan relacionades amb aquest i a posteriori a la part d'anàlisi ho podré comparar. Tot i així aquestes preguntes només m'han de servir com a guió de l'entrevista i per anar-la reconduint cap als temes que m'interessen més que surtin. Igualment, el guió també em podrà servir per fer una pregunta concreta si la persona entrevistada queda encallada.

Abans de començar amb les entrevistes al professorat crec convenient fer una entrevista pilot/exploratòria per poder tenir una idea clara de com realitzar les 4 entrevistes que vull tenir com a mostra i per saber si surt alguna altre temàtica important a tractar i que encara no m'he plantejat. Decideixo entrevistar a la Carme, una professora d'un institut de 5 línies amb 10 professors d'educació física. Un cop feta aquesta entrevista pilot, me'n adono que l'entrevistada em parla d'un tema que no he inclòs en el marc teòric del treball i que veig que és significatiu per acabar de determinar les variables independents del meu treball: les famílies dels alumnes amb discapacitat. Per tant, considero essencial fer una recerca sobre investigacions que tractin aquest tema i incloure-ho al marc teòric i consegüentment a les entrevistes.

Pel que fa als *tipus d'investigacions* que es poden realitzar, en el meu cas ha estat útil fer un petit anàlisi secundari al final de cada tema del marc teòric per tenir en consideració les investigacions i els anàlisis que han anat fent altres investigadors en aquesta temàtica. Això també m'ha permès comprovar com ha estat la seva evolució al llarg dels anys, quines punts de vista s'hi veuen reflectits i quins no, qui són els investigadors experts que opinen sobre el tema, és a dir, des de quin punt de vista (professors de secundària, d'universitat, catedràtics, etc.) i com es pot relacionar tot això, entre d'altres coses.

Per la *recopilació de dades* considero convenient fer les entrevistes jo mateixa per tal de conduir-les cap als temes que he tractat a tot al meu marc teòric i que em donin respostes qualitatives que les pugui relacionar amb l'opinió dels investigadors que he tractat. Pel que fa a l'anàlisi dels resultats obtinguts durant la recerca dels plans

d'estudis a les universitats, les interpretaré jo mateixa realitzant un anàlisi comparatiu entre universitats.

Les entrevistes les gravo per poder tenir tota la informació i no perdre'n cap detall. Un cop realitzades les transcriu a ordinador i les respostes les relaciono amb cada element del marc teòric que parla del mateix tema, així puc comparar-ho. Els elements que han sortit a l'entrevista i que no els puc relacionar els poso a part.

Per poder fer *la preparació, anàlisi i interpretació dels resultats* de forma còmode decideixo fer un quadre comparatiu per temes (Annex 1). En aquest quadre hi apareixen les respostes dels 4 entrevistats classificades per els 3 temes de la meua investigació (competència, suport a les classes i família) i per respostes que parlin d'una mateixa idea o semblant. Això em serveix com a eina comparativa visual en el moment d'analitzar els resultats i per agilitzar la feina en el moment de redactar l'informe final.

Per redactar *l'informe final*, exposo els resultats i seguidament he considerat més oportú redactar-ne les conclusions per punts. A continuació he exposat aquelles altres deduccions en les que es relacionen idees de diferents punts, ja que d'aquesta manera la lectura és més còmode i les idees finals queden clares. Per acabar i com a part final de l'informe, afegeixo les aportacions pròpies sobre el tema estudiat en relació a la meua futura professió com a professora. Crec que aquesta aportació final dona un punt personal al treball amb tot allò que he anat adquirint i reflexionant durant la realització i desenvolupament de la investigació.

4 Resultats

A continuació faig un anàlisi dels resultats obtinguts a l'entrevista, relacionant-los per temes i per idees aportades per els entrevistats. El context en el qual s'ha desenvolupat l'entrevista sempre ha estat relacionant les temàtiques tractades amb alumnat amb discapacitat i la seva inclusió dins de la classe d'educació física.

En primer lloc exposo aquells resultats que tracten de la competència, i començo per la idea que té de la competència l'entrevistada 1. Diu que “ser competent és resoldre les situacions que la feina et va plantejant de la millor manera possible essent molt coherent i aplicant els coneixements que t'han ensenyat. Per ser competent has d'estar aprenent durant tota la vida”. Aquesta última frase la puc relacionar amb Rychen i Salganik (2004) citat a Gimeno (2009), que diuen que “la adquisició i conservació de competències implica l'aprenentatge durant tota la vida”, i amb el punt de vista de Serramona (2004), on diu que “l'adquisició i conservació de competències implica l'aprenentatge durant tota la vida”. En aquest punt de vista coincideixen tots tres, i pel que fa a la primera part de la frase, coincideix en certa manera amb Molina i Antolín (2007), ja que argumenten que “les competències bàsiques resulten alguna cosa més que el domini d'un coneixement o d'un procediment”, i afegeixen que “suposen un combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials que actuen conjuntament per aconseguir una acció eficaç”. En aquest cas l'entrevistada 1 parla de “actuar de la millor manera possible essent coherent i aplicant coneixements”, encara que l'autor ho desglossa amb molts més punts. En relació a aquests últims autors l'entrevistada 2 coincideix que “per ser competent amb alumnat amb discapacitat física no n'hi ha prou amb la formació acadèmica”.

Continuant amb el concepte de competència, l'entrevistada 4 esmenta que “ser competent és saber actuar en totes les situacions en les que et trobes al dia a dia”. Perrenoud (2004) afirma que “les competències tenen molt a veure amb el conjunt de coneixements que permeten al professional a donar respostes adaptades a les situacions professionals, ja siguin genèriques o concretes, habituals o crítiques”. Crec que són dues idees que es poden relacionar i que tenen en mateix punt de vista, ja que parlen que per ser competent s'ha de saber actuar en diferents situacions.

El punt de vista de Barnett (2001) on es pregunta que “com és possible que en un camp professional en el qual el coneixement canvia, s'especifica i es concreta per endavant el coneixement que es requereix per aconseguir la competència

professional?", el puc relacionar amb les aportacions dels meus entrevistats. L'entrevistada 1 diu que "durant la formació a la universitat vaig obtenir unes nocions bàsiques en discapacitats. He hagut de fer alguns cursos a part per poder ser del tot competent a la meua feina com a professora". Crec que la idea hi té a veure, ja que l'entrevistada afirma que ha hagut d'adquirir coneixements posteriors per poder ser competent professionalment. Si la realitat és canviant, és de lògica hagi hagut de fer cursos a part. L'entrevistat 3 comenta que "sempre he pensat que no n'he tingut prou amb la formació en discapacitats que he adquirit per afrontar determinades situacions a classe. L'experiència i la mentalitat oberta per buscar possibilitats d'integració i normalització han compensat aquest dèficit de formació". Crec que la idea que ens aporta la podem relacionar de la mateixa manera que la idea de l'entrevistat 1 fent referència al punt de vista de Barnett (2001), encara que la paraula que fa servir l'entrevistat és "dèficit" de formació. Per altre banda, exposa un altre punt de vista, i parla de l'experiència i de la mentalitat oberta per compensar aquest dèficit. Pel que fa a l'entrevistada 4, en aquest mateix aspecte argumenta que "a vegades t'has de buscar recursos pel teu compte i fer servir la imaginació sense saber si realment estàs actuant correctament". Per contra, Bolívar (2010) diu que "educar en competències bàsiques remet a delimitar la cultura bàsica comú que precisaran els ciutadans i ciutadanes en aquest nou segle; és a dir, aquelles competències clau que tot l'alumnat haurà de dominar". Aquí es pot veure clarament que això és una idea totalment oposada, ja que els entrevistats acaben dient que no en tenen prou amb les competències adquirides, i que el treball amb alumnat amb discapacitats no es dominen al 100% les situacions.

Carreiro (2009) es pregunta: "Qui decideix? Què? Amb quines finalitats? Així, la gestió per competències no és en si mateixa ni bona ni dolenta. Dependrà en primer lloc de qui decideix les competències a aprendre, i sobre tot quines competències i per a quines finalitats". L'entrevistada 1 en relació a la última idea d'aquest autor aporta el següent comentari: "Quan surts de la universitat estàs format per intervenir i ser competent amb alumnat de perfil esportista i sense cap discapacitat. A més a més a la universitat t'ensenyen molta tècnica i tàctica d'esports que no és la realitat de la ESO. Quan surts de la universitat estàs més preparat per estar en un club/centre esportiu que no pas a un institut." En aquest sentit podem veure que l'entrevistada dóna resposta a la idea de Carreiro (2009), és a dir, ella està formada per ser competent amb un perfil d'alumnat concret que ha estat establert per la universitat que la va formar. De totes maneres aquí s'hi pot veure una altra idea que l'autor no el té en compte, i és que l'entrevistada 1 parla de la "realitat de la ESO". Potser llavors s'hauria

d'analitzar en un altre estudi si totes aquestes finalitats que algun grup de persones decideix estan ajustades o no a la realitat.

Una altra idea que surt i que és similar a l'anterior és la de l'entrevistada 2, on esmenta que "la formació que es dona a les universitats és amb la finalitat de ser competent en classes estàndards". Barnett (2001) fa referència a una idea similar dient que "les competències són comportaments i capacitats per actuar de maneres desitjades per altres, redueixen l'autenticitat i la indeterminació de l'acció humana. La formulació dels resultats que es busquen representen una forma tancada d'aprendre. A partir d'ells, es predeterminen les característiques que han d'arribar a tenir els estudiants, la manera de culpabilitzar de principi el procés d'ensenyament". Aquest punt de vista és similar a la de Carreiro (2009) i l'entrevistada 2 defineix un tipus d'ensenyament cap a "alumnat estàndard", és a dir, la "forma tancada d'aprendre" i la "predeterminació de les característiques que han d'arribar a tenir els estudiants" definit per Barnett. La mateixa entrevistada també argumenta que "a la formació universitària hi trobo a faltar la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials amb el grup d'estàndards. És una cosa que no es treballa i és el que et trobes a la realitat. Ens manquen recursos que has de buscar i pensar quan et trobes amb un cas concret". Aquesta aportació es pot relacionar de la mateixa manera que la frase anterior. Es pot veure com la idea de "predeterminació de les característiques que han d'arribar a tenir els estudiants" continua essent un element important en el debat per competències, ja que no s'ajusta a la realitat.

Durant la realització de les 4 entrevistes, ha sortit una punt de vista en el debat per competències que no es veu reflectit en cap autor. En el cas de la relació formació teòrica-pràctica, l'entrevistada 1 explica que "jo vaig fer una assignatura d'educació física especial com a formació bàsica, però era molt teòrica (descripció de les discapacitats) i gairebé gens de pràctica". L'entrevistada 3 explica que "quan jo vaig estudiar hi havia només una assignatura en discapacitats que va ser impartida de forma molt teòrica. Caldria també que totes la resta tinguessin algun tema relacionat amb diferents tipus de discapacitats i l'adaptació a aquestes" també afegeix que "a la formació acadèmica es podria fer més que la teoria, moltes vegades inútil, ja que es pot trobar informació d'aquest tipus actualitzada i en el moment que el necessites. Més aviat caldria haver fet casos pràctics o estudi de casos reals". Per últim, l'entrevistada 4 va comentar que "a la formació universitària hi trobo a faltar casos pràctics. És més útil saber què fer amb una persona amb discapacitat que no pas conèixer les característiques de les discapacitats en generals i prou". Aquestes tres idees tenen una

cosa en comú, la poca formació pràctica en aquests casos i la gran importància que li donen els professors per la seva poca presència en la formació i la gran utilitat que tindria si l'haguessin adquirit.

Seguidament faré l'anàlisi de resultats de la part de la figura de suport a les classe d'educació física amb alumnat amb discapacitat. Per començar, veiem la idea de Fernández i Malvar (2009) "Es necessita de la col·laboració d'altres agents i diversos factors socio-educatius que directa i indirectament també treballen amb col·lectius amb situació de risc. Aquí estem pensant, per exemple, en els educadors socials, treballadors socials, animadors socioculturals, etc. És de sentit comú reconèixer les seves pròpies limitacions." En relació a aquest punt de vista l'entrevistat 3 argumenta que "no pots mostrar una atenció personalitzada a l'alumne amb discapacitat. Hi ha altres 24 alumnes (o més) que a la mínima perden l'atenció i t'arruïnen la classe". Podem veure que l'entrevistat afirma la necessitat de la presència de la figura de suport de la mateixa manera que Fernández i Malvar (2009) també ho fan argumentant que "és de sentit comú reconèixer les seves pròpies limitacions". Amb el mateix argument que he fet en relació als autors anteriors, l'entrevistada 4 explica que "està clar que no pots mostrar al 100% una atenció personalitzada a la persona amb discapacitat. En primer lloc et manca formació, i en segon lloc et falten mans i ulls per aquella persona".

Comellas (2010) en la seva tesi doctoral, exposa que "una de les principals limitacions que es poden presentar amb alumnat amb discapacitat física, sigui quina sigui, és no tenir una persona auxiliar amb un mínim de coneixements en educació física adaptada, durant tota la sessió d'educació física". En relació a aquests arguments, l'entrevistada 1 té un punt de vista que podríem dir que s'avança a l'autora de la tesi. L'entrevistada argumenta que "abans de tot, caldria veure sota quins criteris et donen un vetllador, perquè a vegades no te'l concedeixen i et faria molt de servei dins de la classe d'educació física". Per altra banda, ella mateixa aporta un altre punt de vista en relació a les paraules de Comelles exposant que "l'ideal seria que seguessin graduats en ciències de l'activitat física i de l'esport amb l'especialitat de vetlladors o educació física adaptada". En el cas de l'entrevistat 3, coincideix amb més d'un autor treballat en el marc teòric: "seria adequat que hi hagués un vetllador amb formació sobre educació física adaptada. S'aprofitaria molt més el poc temps del que disposem. Tot i que no crec que els administracions pensin en això. Les persones que ho decideixen haurien d'haver treballat o estar treballant de professors per poder tenir una visió real de la situació". En aquest cas coincideix amb Comellas donant importància a la presència

d'una figura de suport a la classe d'educació física, però per altra banda aporta un altre punt de vista que no surt en el debat de la figura de suport. En aquest cas argumenta que les persones que decideixen si incloure o no la figura de suport amb formació d'educació física adaptada haurien de tenir una visió real de la situació. En aquest cas esmenta que l'administració al no conèixer la realitat és poc probable que tingui aquest punt de vista de la situació.

Fernández, Clavijo, Silva i Bernet, (2002), coincideixen en que "l'auxiliar és part importantíssima a la hora de posar en funcionament el mitjans i estratègies que li permetin el desenvolupament de les tasques plantejades. S'ha de saber que l'escola no pot aportar única i exclusivament continguts conceptuals, sinó que ha de impartir també capacitats, habilitats, destreses, etcètera". Aquestes capacitats, habilitats i destreses que esmenten els autors són els elements que l'entrevistada 2 creu que manquen a les persones de suport a les classes: "fins ara els vetlladors que he tingut, han fet molt bé la seva feina com a vetlladors però no tenen coneixements d'EF adaptada, i això els limita considerablement". Per tant podem comprovar com el punt de vista entre autors i entrevistada coincideix.

L'entrevistada 4 exposa que "seria totalment ideal que el vetllador tingués coneixements d'educació física. Si en el nostre cas es dona per entès que estem formats en aquest sentit és lògic pensar que ells no ho estiguin. Hauríem de ser els propis professors els que tinguéssim el dret a decidir si ens fa falta un vetllador o no". En aquest cas, l'entrevistada també aporta un punt de vista diferent, argumentant que com que la formació física adaptada es dona per adquirida per part dels professors és lògic pensar que potser no fa falta formar als vetlladors en aquest sentit.

Finalment exposo l'anàlisi dels resultats obtinguts sobre la implicació de la família de l'alumnat amb discapacitat. Per començar faig referència a la idea de Nord (1998) en la que diu que "la implicació dels pares a l'educació dels seu fill és important per l'èxit escolar, però no tots els nens tenen pares que s'involucrin a l'escola. Aquesta influència familiar és particularment important quan en la família un dels fills presenta algun tipus de discapacitat". En aquest sentit l'entrevistat 3 aporta el següent punt de vista: "cada alumne i família és un món. En alguns casos la relació familiar afavoreix i en altres no, en alguns casos cal més implicació de famílies i en altres al contrari". En aquest cas es pot veure clarament que l'entrevistat aporta un punt de vista diferent a la de Nord, afirmant que en alguns casos la implicació de la família no és tant important com d'altres, és a dir, depenent de l'alumnat els pares tindran més presència al centre

educatiu i en d'altres no tanta. L'entrevistada 1 però, aporta un altre punt de vista: "gràcies a ells coneixes les seves limitacions, quines activitats no pot fer i perquè no ho pot fer. En discapacitats físiques també és molt important la implicació dels fisioterapeutes, que són els que més coneixement tenen en aquest sentit". En aquest cas l'entrevistada fa referència al grup de discapacitats físics, i argumenta que en aquest cas també és de gran importància que el seu fisioterapeuta estigui del tot implicat per poder conèixer i adaptar millor les activitats a l'alumne/a. A més a més, la mateixa entrevistada afegeix que "per experiència pròpia en algun cas els metges també hi haurien de participar per poder conèixer més les limitacions dels alumnes amb alguna discapacitat severa. Com que això normalment no passa, et retens fent activitats i et cures amb salut". Per tant, també s'hi pot afegir la idea de que hi hagi la presència de personal mèdic en les discapacitats severes per ser més competent amb aquest tipus d'alumnat.

López (2008) afegeix el següent punt de vista: "els professors i els pares han de participar en els processos de decisions que afecten a l'emplaçament dels alumnes/fills, a la selecció de cuidadors, a les prioritats familiars, etc.; així mateix, professors i pares poden modelar de manera efectiva habilitats tals com identificar metes a curt i a llarg termini, descriure objectius, posar en marxa plans, i reavaluar i redefinir els plans". L'entrevistada 4 afegeix un punt de vista similar dient que "la família t'ajuda a entendre què és el que té aquell alumne i quines limitacions té. A partir d'aquí el professorat fa un pla individualitzat per l'alumne d'acord amb els pares per tal d'adequar-lo al 100%. És clau la implicació de la família". Es pot comprovar que en aquest punt de vista tant l'entrevistada com López coincideixen al 100%.

Mercer (1991) esmenta que "la família ha de tenir la responsabilitat de promoure l'èxit escolar i la permanència a l'escola en funció de les capacitats del nen/a. De manera similar, el mateix mal fan els pares sobreprotectors, qui no permeten al nen participar en cap activitat disminuint les seves oportunitats de desenvolupament ple fent-los dependents". En relació a les paraules de Mercer, l'entrevistada 1 explica que "a vegades no permeten que el seu fill/a assisteixi a les classes d'educació física i ho fan perquè prefereixen que el seu fill/a vagi a un centre esportiu especialitzat a fer activitats físiques adaptades on allà sí que tenen tots els recursos pedagògics, mèdics i materials, i les persones que hi treballen estan formades per aquest col·lectiu. Per altra banda, hi ha continguts d'educació física que no es donen a aquests centres, i per tant, en aquesta part no substitueixen l'educació física. Aquesta sobreprotecció és contraproductiva". En aquest cas, es pot veure que l'entrevistada coincideix clarament

amb la idea de Mercer en que la sobreprotecció és contraproduent, però ens afirma que en algun cas això es fa perquè hi ha altres centres esportius especialitzats molt més formats, i per tant, amb professionals molt més competents amb aquests col·lectius que no pas a l'institut. De la mateixa manera, també ens afegeix una idea diferent i és que en aquest cas l'alumnat deixa d'adquirir una gran quantitat de coneixements que a l'institut s'imparteixen i que en aquests centres no.

Fent referència també al mateix punt de vista de Mercer, l'entrevistada 4 explica que "A vegades són els propis pares els que et limiten perquè els sobreprotegeixen. És un dels riscos que té involucrar la família amb l'educació del discapacitat. No hi estic d'acord, ja que els pares no són conscients de tots els elements que comporta l'educació física a part de la pràctica motriu". L'entrevistada coincideix en el tema de que la sobreprotecció no és bona, però afegeix un punt de vista diferent en relació a l'autor però similar a l'entrevistada 1, i és que els pares tenen pocs coneixements o són poc conscients dels conceptes que s'aprenen i s'adquireixen a classe d'educació física a més a més de la part pràctica.

Per concloure aquest apartat, a continuació procedeix a exposar de forma resumida els resultats obtinguts:

- Per ser competent davant alumnat amb discapacitat no n'hi ha prou amb la formació universitària.
- Per ser competent davant alumnat amb discapacitat has de formar-te i adquirir coneixements posteriors a la formació universitària.
- L'experiència que s'adquireix durant els anys exercint de professor amb aquest tipus d'alumnat, la imaginació, la mentalitat oberta i la motivació en cercar eines per adaptar les activitats, compensen aquest dèficit de formació.
- Per ser competent com a professor has de saber actuar en diferents situacions que se't puguin plantejar.
- La formació universitària enfoca i planteja les activitats cap a estudiants homogenis i amb característiques estàndards i/o esportives. Gairebé no es tenen en compte els discapacitats.
- Les universitats donen molt poca o gens formació pràctica que es pugui aplicar en alumnat amb discapacitat.
- L'actual professorat d'educació física considera de suma importància la presència d'un vetllador/a o auxiliar a classe quan en aquesta hi ha algun alumne/a amb discapacitat.

- L'actual professorat d'educació física considera que es treballaria molt més bé si els vetlladors o auxiliars tinguessin formació en educació física adaptada.
- El professorat d'educació física planteja compensar el dèficit de formació creant un itinerari universitari relacionat amb l'educació física adaptada.
- El professorat creu que seria útil tenir el dret a decidir si és necessària o no la figura del vetllador o auxiliar.
- El professorat opina que l'administració no té els suficients coneixements o indicadors per determinar si un professor/a necessita la presència d'un vetllador/a o auxiliar a classe.
- La implicació de la família de l'alumnat amb discapacitat a vegades és necessària i d'altres no.
- Les actituds de sobreprotecció per part de les famílies són contraproductives en tots els sentits.
- En alguns casos no només és necessària la implicació de la família al centre educatiu, sinó que a vegades també seria important la presència de fisioterapeutes i personal mèdic.
- Els centres esportius adaptats no substitueixen l'educació física malgrat disposar de molts més recursos materials i tenir personal amb la formació pertinent per a aquest col·lectiu.

5 Conclusions

Després d'analitzar els resultats obtinguts a la meua investigació, es poden continuar debatent certs aspectes que queden fora de la meua recerca. A continuació em dispenso a debatre aquests temes en relació al tema estudiat i com a futura professió. En primer lloc, i com es veu reflectit als resultats, hi ha un seguit d'actituds de l'actual professorat que compensen el dèficit o la falta de formació davant l'alumnat amb discapacitat. D'aquesta manera, considerem essencial la falta de formació en aquest col·lectiu? Segurament diríem que no tant, ja que si el professorat soluciona mitjanament bé aquest problema potser no ho és del tot. Per altra banda, em qüestiono què passaria si això succeís en cada un de les tasques que com a professors ens pertoquen durant la nostra intervenció amb l'alumnat. Potser al final acabaríem pensant que com que aquests problemes els solucionem a la nostra manera i com bonament podem, no ens fa falta la meitat de la formació que adquirim a les universitats, i realment això no passa.

En segon lloc, m'agradaria comentar el fet de que el professorat consideri essencial tenir un vetllador/a o auxiliar amb coneixements d'educació física adaptada. Queda clar que aquest posicionament deixa en evidència aquesta falta de formació davant aquest col·lectiu. Provablement si el professorat hagués adquirit aquest tipus de coneixements en la seva formació universitària no consideraria tant essencial aquesta falta de formació en les figures de suport. Podríem dir que potser continuaria fent falta la figura de suport però potser restaria importància que tingués formació en educació física adaptada. Aquest element el podria relacionar directament amb la falta de formació a nivell pràctic. És de lògica pensar que a educació física la gran majoria de classes són pràctiques. No s'acaba d'entendre com pot ser que hi hagi tan poca formació en aquest sentit. Està clar que unes nocions teòriques sobre les discapacitats en les que pots trobar-te les has de tenir, d'això no en poso cap dubte, però realment és necessari tenir recursos pràctics que és la eina bàsica amb la que treballes.

En quant a la idea de crear una hipotètic itinerari d'educació física adaptada en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, torna a deixar en evidència que la formació que s'està donant en aquest sentit no és l'adequada. Veig dues raons per les quals això està passant: la primera és la que ja s'ha estat comentant fins ara, per una falta de formació de les universitats en aquesta temàtica. Com que els professors es veuen poc formats en aquest sentit, busquen una especialització. Però llavors sorgeix un altre problema: el professor que no s'especialitza, segueix tenint aquesta falta de

coneixements. Si li sumem que l'administració no considera oportú incloure un vetllador o auxiliar a la classe, continues amb la mateixa problemàtica. En segon lloc, aquest dèficit podria ser per una falta d'hores que les universitats no disposen o més aviat no utilitzen en aquest sentit. En la recerca secundària que s'ha fet a l'inici d'aquest treball, s'ha demostrat que la gran majoria d'universitats catalanes inclouen aquests continguts a moltes de les seves matèries. Provablement caldria analitzar si 6 crèdits són suficients per ser totalment competents davant alumnat amb discapacitats, i si la relació teoria-pràctica és suficient. Per altra banda, em sorprèn la gran quantitat d'assignatures que l'UPF tracta aquesta temàtica de forma transversal. Crec que segurament aquest enfocament és molt més útil i alhora realista en el moment d'incloure el col·lectiu d'activitats en diferents situacions. Considero que és un enfocament que planteja constantment als estudiants la possibilitat d'inclusió d'un alumne en la matèria que s'estigui tractant en aquell moment. En conseqüència com més casos pràctics es duguin a terme, més experiència i més recursos es tindran en discapacitats. De la mateixa manera faig la reflexió en el cas oposat: la UVic només inclou una matèria i és optativa. La persona graduada en aquesta universitat queda clar que provablement no serà competent per atendre a aquest col·lectiu.

En tercer lloc, també seria convenient estudiar sota quins criteris l'administració concedeix la figura de suport. Tal i com han comentat els entrevistats hi ha hagut casos en que el vetllador/a o auxiliar era necessari i no s'ha concedit. Qui ho decideix? Un metge? Un fisioterapeuta? Una persona aliena a l'institut que a partir d'un certificat mèdic avalua a l'alumne/a sense basar-se en res més? Segurament caldria donar resposta a aquesta pregunta.

Pel que fa a les limitacions del meu treball puc començar dient que la recerca dels currículums de les universitats em serveix per fer-ne un petit anàlisi quantitatiu, encara que per poder-ho relacionar amb els resultats qualitatius de les entrevistes que realitzaré a posteriori no serà del tot objectiu, ja que el professorat entrevistat haurà estudiat amb uns plans d'estudis anteriors i no es poden relacionar amb els actuals. De totes maneres crec que em serveix per tenir-ne una idea aproximada. Per altra banda, la mostra podria haver estat molt més àmplia, ja que d'aquesta manera els resultats i les dades haurien estat molt més fiables. De totes maneres per poder obtenir uns resultats qualitatius i per l'extensió marcada del treball em vaig limitar a 4 entrevistes sobre unes 6 que m'havia plantejat inicialment. Una altra dada que hauria pogut tenir en compte seria analitzar si els casos de discapacitats que han tingut el professorat entrevistat eren discapacitats de naixement o adquirides. Segurament si

aquesta dada s'hagués tingut en compte en l'anàlisi dels resultats s'haurien obtingut més conclusions sobre la mateixa investigació. També hauria estat útil entrevistar a dos o més professors que hagin tingut el mateix alumne per així tenir una comparativa competencial amb les mateixes característiques en quant a l'alumne/a. De la mateixa manera també s'hagués pogut per una comparació amb professors que hagin tingut suport a les classes i altres que no.

Un altre aspecte que m'hauria ajudat a fer una investigació més completa, seria analitzar quines assignatures s'imparteixen en els Màster de Formació del Professorat d'educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes, formació obligatòria per treballar en centres educatius públics. Avui en dia per treballar en l'administració pública és necessari tenir aquesta formació, i en la meua investigació no ho he tingut en compte. De totes maneres també és possible treballar en centres privats en els quals no sigui necessària aquesta titulació.

Després de realitzar aquesta investigació, per petita que sigui, com a futura professora d'educació física no m'agradaria trobar-me en una situació en la qual hagués de tenir un alumne/a amb discapacitat, encara que això és evident que no ho puc triar. Faig aquest comentari perquè jo mateixa em veig poc competent amb aquest tipus d'alumnat. El fet de plantejar-me aquest treball final de grau ja era perquè tenia aquesta inquietud sobre el tema ja que jo mateixa no he estat formada en relació a aquest tipus d'alumnat. Les pràctiques a 3r del Grau em van fer adonar que no era jo sola, sinó que el professorat que fa anys que està exercint també li manca aquest tipus de formació. Crec que és un problema força generalitzat, i no em val la idea de que a les classes d'educació física són les classes ideals per fer que l'alumne amb discapacitat es socialitzi amb la resta de companys i companyes deixant de banda els continguts i els objectius que ha d'assolir acadèmicament. Per sobre de tot, aquell alumne ha de tenir el dret de ser format en educació física com ho està fent en qualsevol altre matèria. Vist a l'inrevés ens posaríem les mans al cap i no ens semblaria lògic que un alumne/a amb discapacitat deixés de fer les classes de matemàtiques per poder-se socialitzar. O vist d'una altra manera: Què passaria si el professor de matemàtiques no tingues els suficients coneixements per adaptar problemes a un alumne amb dificultats o limitacions? En matemàtiques no pot passar, però en educació física es permet. De fet, actualment ja s'adapten classes per alumnat amb dificultats en algunes matèries, i aquesta problemàtica es tracta especialment en les classes de reforç. Probablement aquesta consideració ja és un tema que ve originat per prejudicis i consideracions envers l'assignatura d'educació física. Crec que

tot plegat es simplifica en tenir consideració de l'assignatura d'educació física i de tots els estudiants que podem arribar a tenir a la classe, siguin quines siguin les seves característiques. Si que és cert que l'assignatura d'educació física és una de les més adients per treballar aspectes de socialització, però no podem deixar de banda altres aspectes igual d'importants que aporta la matèria.

M'agradaria dir també, que queda clar que l'educació per competències és un tema que s'ha de continuar perfilant. Com s'ha exposat en el marc teòric del treball, hi ha molt debat sobre la seva utilitat i concretament en l'educació d'alumnat amb discapacitat hi ha un buit.

Durant la redacció d'aquest treball, m'he adonat que l'aprenentatge adquirit durant la realització d'aquest és molt significatiu i, per tant, com a conclusió final, penso que la formació en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport sigui a la universitat que sigui és insuficient, ja que un bon professor d'educació física es va formant constantment a base de moltes experiències. La figura del graduat en CAFE és aquella persona que està formada per actuar en contextos molt diferents (docència, gestió d'entitats, entrenament, etc.). Sigui quina sigui l'especialitat, el més important és saber tractar amb les persones i saber-te desenvolupar i moure't a partir de les seves característiques personals o de grup. Com que hi ha col·lectius que no es tenen en compte, no em cansaré de repetir que es dona molt poca importància a un col·lectiu com és el dels discapacitats. Realment em qüestiono si l'escola inclusiva està fent la funció amb la que es va implementar. Personalment penso que en aquest aspecte hi ha moltes mancances, ja que la mateixa escola inclusiva hauria de ser la solució de tots aquests problemes que s'han anat comentant en els resultats de la investigació. El que l'experiència m'ha ensenyat és que tots som iguals per molt diferents que siguem, i encara que la norma digui que la majoria no tenim discapacitat hem de donar oportunitats a tothom sigui quina sigui la seva condició. Crec que l'administració pública s'està equivocant molt deixant de banda a milers de persones.

M'agradaria acabar el treball amb unes paraules de l'escriptor australià Nick Vujicic: "La pitjor discapacitat és no adonar-se que tots som iguals".

6 Bibliografía

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Carreiro, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque des del contexto portugués. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 8-27.

Castejón, F.J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. Dificultades y propuestas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 43, 49-58.

Comellas, M. (2010). *La Educación Física Adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en un sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, 161-179.

Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40, (2), 1-10.

Fernández, C., Clavijo, R., Silva, L., Bernet, J., (2002). *Auxiliares de Educación Especial. Temario General*. Alcalá de Guadaira: Mad.

Fernández, J.M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias?. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.

Fernández, M.D. Malvar, M.L. (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural. Nuestro referente, nuestro futuro. *XXI. Revista de educación*, 11, 183-194.

García, J. (2009). Les competències bàsiques, un nou enfocament educatiu?. *Guix*, 351, 57-62.

Gimeno, J., Pérez, Á., Martínez, Torres, J., Jurjo, A., Angulo, J., Álvarez, J. (2009). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo,

López, M. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educacion y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 151-166.

Mercedes, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 9, 57-82.

Mercer, C. (1991). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning & Instruction*, 4, (6), 359-377.

Nord, C. W. (1998). *Father involvement in schools*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Paredes, J., de la Herrán, A., (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

Quivy, R. i Campenhoundt, L.V. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.

Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.

Salvador, F. (1997). La educación especial en la escuela inclusiva. *Profesorado*, 2, 23-33.

Sarramona J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.

Serrano, C.P., Ramírez, C., Abril, J.P., Ramón, L.V., Guerra, L.Y., Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Salud Uis*, 1, 41-51.

Zabala, A. (2009). L'ensenyament basat en competències. Una nova oportunitat. *Guix*, 351, 63-66.

7 Webgrafia

Blanquerna. Universitat Ramón Llull (2013). *Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Consultat el 8 de novembre des de <http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?alias=fpcee.estudis-grau.activitat-fisica-esport.pla-estudis>

Escola Universitària de la Salut i de l'Esport (2013). *Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Consultat el 24 de febrer des de <http://euses.cat/terres-ebre/index.php/ca/estudis/estudis-de-grau/grau-en-ciencies-de-l-activitat-fisica-i-de-l-esport-cafe>

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (2013). *INEFC de Barcelona*. Consultat el 8 de novembre des de http://www.inefc.cat/inefc/AppPHP/main.php?id_pagina=134

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (2013). *INEFC de Lleida*. Consultat del 8 de novembre des de http://lleida.inefc.es/grau_cafe/web.php?web=MTk=

Tecno Campus (2013). *Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Consultat el 8 de novembre de de <http://www.tecnocampus.cat/ca/pla-estudis-cafe>

Universitat de Girona (2013). *Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Consultat el 8 de novembre des de <http://www.udg.edu/tabid/10104/Default.aspx?ID=3159G0209&language=ca-ES&IDE=85>

Universitat de Vic (2013). *Grau en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Consultat el 8 de novembre des de <http://www.uvic.cat/estudi/ciencies-de-lactivitat-fisica-i-de-lesport>